

La Construcción de los Estilos de Enseñanza desde la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria

Learning Styles building in Secondary Education Teachers' Initial Training

MARGARITA GONZÁLEZ PEITEADO

margonzalez@pontevedra.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

VIRGINIA AZNAR CUADRADO

virginia.aznar@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen:

La necesidad de ampliar y optimizar la formación inicial del docente se ha convertido en una demanda reclamada por todos los sectores sociales. Es por ello, que esta investigación surgió con el propósito de identificar y referir las diferencias en los estilos de enseñanza de los alumnos del Máster titulados en Ciencias Experimentales, Lenguas Extranjeras y Formación Profesional. Es así como, bajo el soporte de un estudio descriptivo buscamos descubrir e interpretar percepciones y representaciones simbólicas acerca de los estilos de enseñanza, abordando el análisis de datos dentro de un marco cuantitativo-cualitativo. Diseño que va a guiar el estudio hasta arribar en el análisis de datos, hecho que indica una clara tendencia hacia la valoración negativa de los Estilos de Enseñanza Académicos. No obstante, en un estudio más pormenorizado, son los graduados en Formación Profesional los que revelan posiciones menos coherentes con estilos activos. Sin embargo, las variables sexo y edad no dan lugar a diferencias significativas en las preferencias acerca del abordaje de la enseñanza.

Abstract:

The need of improving initial teacher training becomes a basic demand which involves all sectors of society. Given this context, the purpose of this study is to identify and describe differences in Master's students who had a degree in Science, Foreign Languages, and Vocational Training. Thus, through a descriptive study we try to discover and decode beliefs and symbolic representations about teaching styles. We will use a qualitative-quantitative approach which will guide the study until data analysis. There is a clear tendency to perceive Academic Teaching Styles negatively. However, in a more detailed study, Vocational Training Graduates prove to be less coherent with active styles. Sex and age variables do not show significant differences in preferences in teaching styles.

Palabras clave:

Formación Inicial del Profesorado, Master en Educación, Educación Secundaria, Desarrollo Profesional Docente, Estilos de Enseñanza, Creencias.

Key Words:

Initial Teaching Education, Master in Education, Secondary Education, Teaching Professional Development, Teaching Styles, Beliefs.

Résumé :

La nécessité d'élargir et d'optimiser la formation initiale des enseignants est devenue une exigence réclamée par tous les secteurs de la société. Par conséquent, cette recherche a émergé afin d'identifier et d'orienter les différences dans les styles d'enseignement des étudiants diplômés dans le Master de Sciences Expérimentales, Langues Étrangères et la Formation Professionnelle. Ainsi, sous à travers une étude descriptive, nous cherchons à découvrir et interpréter des représentations symboliques et des croyances sur les styles d'enseignement, en abordant l'analyse des données dans un contexte quantitatif-qualitatif. Cette conception guidera l'étude pour arriver à l'analyse des données, ce qui indique une nette tendance à l'appréciation négative des Styles d'enseignement universitaires. Cependant, d'après une étude plus détaillée, ce sont les diplômés en Formation Professionnelle qui révèlent être moins cohérents avec les styles actifs. Cependant, le sexe et l'âge n'ont pas entraîné de différences significatives dans les préférences concernant les approches pédagogiques.

Mots-clés:

Formation initiale des enseignants, maîtrise en éducation de l'enseignement secondaire, la formation des enseignants, les styles d'enseignement, les croyances.

Fecha de recepción: 9-1-2013

Fecha de aceptación: 26-10-2013

1. Fundamentación teórica

Siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, en lo que respecta a la formación del profesorado, situada en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, deben proponerse programas de formación que estimulen la colaboración entre el docente y el entorno social, y que permita compatibilizar las tareas educativas con las investigadoras, de forma que la innovación en las aulas sea una consecuencia del propio trabajo del profesorado.

El desarrollo de un programa formativo de esta naturaleza debe implicar, necesariamente, la progresiva adquisición de competencias a un nivel teórico-práctico asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a sus implicaciones en el alumnado.

Los diferentes modelos de formación docente son consecuencia de innumerables análisis, investigaciones, reformas educativas sobre los elementos integrantes del currículo, el perfil docente, su formación pedagógica y su

influencia en el desarrollo integral del alumno. Es a partir de este marco referencial cuando el sujeto en formación va consolidando y ampliando su propio estilo de enseñanza, desarrollando estrategias para interpretar e intervenir sobre la realidad educativa (Lasky, 2005). Estilo de enseñanza entendido por Delgado (1991, p. 42) como “El modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo y a través de la presentación por el profesor de la materia, en la forma de corregir (interacción didáctica de tipo técnico) así como la forma peculiar que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos (interacciones socio-afectivas y organización-control de la clase)”. En consecuencia, el profesor debe dominar diferentes estilos de enseñanza aplicándolos a partir de un análisis previo de la situación. Deberá saber combinarlos adecuadamente según los objetivos y transformarlos y crear unos nuevos.

A continuación señalamos algunas investigaciones que han servido de referente para esta propuesta por cuanto abordan el tema de los estilos de enseñanza a partir de clasificaciones bifactoriales; estas tipologías se presentan en orden cronológico y dan cuenta de la variedad de enfoques y clasificaciones sobre los estilos de enseñanza, sin embargo ninguna aborda los estilos de enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria.

Tabla 0

AUTORES	CLASIFICACIÓN
Gargallo López, B. (2008)	Estilo de enseñanza centrado en la tarea y estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje.
Martínez Geijo, P. (2008)	Estilo de enseñanza transmisivo y estilo de enseñanza constructivista.
Yildirim, O., Acar, A., Bull, S. & Sevinc, L. (2008).	Estilo orientado a la gente y estilo orientado a la tarea.
Coldren, J. & Hively, J. (2009).	Estilos autoritarios y estilos con autoridad
González-Peiteado (2009)	Estilo de enseñanza tradicional y estilo de enseñanza progresista.
Michel, N., James, J. & Varela, O. (2009).	Estilo activo y estilo pasivo
Weltman, D. & Whiteside, M. (2010).	Estilo de enseñanza activo y estilo de enseñanza tradicional.
González-Peiteado y Pino-Juste (2013)	Estilo de enseñanza académico y estilo de enseñanza activo.

En la presente investigación se han categorizado los estilos de enseñanza en dos factores: uno el estilo de enseñanza académico, de corte tradicional y otro de carácter activo (González Peiteado y Aznar Cuadrado, 2010). La primera tendencia (estilo académico) comporta un docente transmisor de conceptos y un discente como receptor pasivo de esa información. No trabaja con el alumno individualmente, no fomenta la cooperación, la participación, la aportación de ideas, la capacidad crítica ni el aprendizaje por descubrimiento. Su interés radica en lograr la consecución de un alto nivel de rendimiento académico centrando su atención en el grupo-clase que genera altas expectativas al respecto. Las relaciones que se promueven en el aula son totalmente verticales y la enseñanza gira en torno a la figura del profesor. Este es el único con autoridad y poder para transmitir la información, siendo el alumno un receptor pasivo, mero depositario de cultura.

En segunda instancia, conceptualizamos el estilo activo como una dimensión ligada a procesos de innovación y perspectivas de éxito y calidad orientadas hacia todo el alumnado. Es así como se observa la permeabilidad y eficiencia de su actuación, coexistiendo comportamientos que le llevan a respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno, promover actitudes de cooperación, desarrollar competencias vinculadas al aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. A partir de este escenario, su actuación se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de alcanzar la paridad en los resultados. Por ende, docentes y alumnos son constructores del conocimiento, asumen posiciones frente al mismo, se comprometen con su realidad escolar y social y se convierten en transformadores y productores de cultura. En palabras de Aznar Cuadrado (2009, p. 208) “Esta forma de trabajar favorece en el alumnado la adquisición de herramientas útiles para la vida, y el desarrollo de un pensamiento crítico ante distintas fuentes de información”.

Sin embargo, no pretendemos utilizar los estilos de enseñanza como variables para clasificar a los futuros profesores en categorías cerradas, ya que su forma de enseñar evoluciona y se optimiza con el tiempo y la experiencia. Podemos decir que el estilo docente se redignifica a través del intercambio socio-cognitivo y se construye en relación con los otros. Por tanto, creemos que es más exacto hablar de estilo de enseñanza preferente o dominante (González-Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2013).

Desde nuestro punto de vista, competencia, personalidad, conocimiento, capacidad, experiencia y formación pasan a configurar un estilo docente preponderante, signado por un modo particular de aplicar los recursos, de organizar las clases, de establecer relación con los alumnos y el resto de la comunidad educativa. Estilo de enseñanza que lo hace predecible pero a su vez puede combinarlo con otro estilo. Podemos afirmar que existe una constancia en la forma de actuar y una coherencia en los comportamientos del docente que a su vez debe evaluar con el propósito de reconducir su actuación si es necesario.

Convenimos con Hervás Aviles (2005) en que no existe un estilo de enseñanza óptimo, único y aconsejable. Cada uno debe ser ensayado, aplicado y evaluado en relación con los resultados. A lo que se añade, que los estilos pueden modificarse y evolucionar a lo largo de la carrera profesional.

Si examinamos por un instante las escenas que nutren la cotidianidad educativa, descubrimos que “los profesores tienden a manifestar en sus praxis verdaderas construcciones simbólicas que conforman sistemas de valores, ideas, técnicas y métodos que articulados se convierten en su particular estilo de enseñanza” González-Peiteado (2010, p. 4). Es así que, según sea el estilo que adopte el profesor, éste se relacionará con los distintos elementos del acto didáctico de una forma peculiar que marcará las propias relaciones con los mismos.

En consecuencia, la Formación Inicial del Profesorado debe centrarse preferentemente en las carencias pedagógico-didácticas que presente el alumnado del máster. Aprender a enseñar es uno de las finalidades de una educación de calidad y un reto que en ocasiones se perfila difícil de alcanzar. Prueba de ello es, no solo el fracaso escolar, sino también, el escaso interés que manifiestan algunos alumnos del Máster por cuestiones de índole psicopedagógica y didáctica y la dificultad del formador por promover un cambio de actitud, hecho que se refleja en las aulas. Las percepciones de los docentes durante su formación inicial ponen en evidencia que, en el origen de sus actuaciones existen esquemas de acción e interpretación implícitos, estables y resistentes al paso del tiempo que aparecen muy impregnados de afectos y son percibidos como certidumbres irrefutables que, en muy pocos casos, se relacionan con las teorías pedagógicas aprendidas durante la carrera (Mérida Serrano, R.; González Alfaya, E.; Olivares García, M., 2011). Sin embargo, “los profesores de Educación Secundaria rara vez se autoinculpan de un fra-

caso (...) la cultura docente de secundaria se sigue atrincherando tras su habitus, ajeno a la evidencia de sus incapacidades y tercamente reacia a los cambios y a la autocrítica” (González Faraco, Jiménez Vicioso, Pérez Moreno, 2011, p. 68).

El gran número de licenciados existente hace que muchos de ellos, en busca de una oportunidad en el mundo laboral, escojan el camino de la enseñanza. En efecto, a una persona le puede apasionar la física y tener un amplio soporte conceptual de la disciplina, pero además es necesario poseer las herramientas necesarias para facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado. Sin olvidar que los estudiantes que inician un programa de formación ya poseen unos conocimientos y concepciones asentadas e interiorizadas respecto a lo que se espera de un profesional y cuál es su rol. Si a eso añadimos que la formación inicial universitaria solo cambia fácilmente las asunciones más superficiales de los futuros maestros (Romero, Gómez, García y Rozada, 2007), consideramos que el Máster puede tener una función reproductora o correctora de este primer patrón inicial sobre la praxis educativa. Ello dependerá de la calidad de la formación.

En consecuencia, convenimos que el estilo de enseñanza del futuro docente no solo se ve afectado por su patrón de comportamiento, su historia académica y su experiencia personal, también tiene incidencia la formación pedagógica que recibe y su concepción de la enseñanza.

Este período de formación debe permitir superar una mera pedagogía intuitiva o “pedagogía del sentido común” basada en criterios personales para conducirse hacia un estilo de enseñanza sustentado en teorías de la educación que le permitan enfrentarse eficazmente a la complejidad de la praxis en instituciones con alumnado cada vez más diverso.

Un aspecto nuclear para comprender la evolución y complejidad de la praxis docente hasta arribar al estado actual de la cuestión, es analizar el escenario y las características configuradoras de una determinada representación socio-educativo acerca del hecho pedagógico y el accionar docente en función del momento histórico. Elementos todos ellos que confieren sentido y perfilan una tendencia particular hacia determinados comportamientos y modos de hacer y a su vez, permiten abordar críticamente las prácticas educativas institucionalizadas.

Han pasado más de tres décadas desde la creación del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) en los años 60, hasta el Decreto del 29 de diciembre de 2007 que regula el Máster de Educación Secundaria. Lar-

ga etapa en la que la Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria se ha visto privada de cualquier intento real y profundo de transformación que proporcionase al futuro docente una cualificación teórico-práctica que les acerque a la realidad del aula, a métodos, estrategias y competencias pedagógico-didácticas, además de destrezas comunicativas. (Benso y Pereira, 2003; Puelles, 2009). Paralelamente la sociedad en una vertiginosa carrera hacia el desarrollo tecnológico, obliga a replantear el concepto tradicional de la educación. Si la meta es alcanzar la excelencia, una educación de calidad necesariamente debe contar con una buena formación inicial, tendente a lograr profesores competentes y eficientes en el desempeño de su profesión. (Darling-Hammond, y Bransford, 2005; Guttman, 2003).

Nada ha suscitado mayor consenso que la opacidad del CAP (Yañez, 1998; Puelles, 2003; Benejam, 2004; González Sanmamed, Fuentes y Arza, 2005, Imbernón, 2000, 2007). De acuerdo con ello, se hace necesario superar la restrictiva percepción del docente como técnico-académico. Sin embargo, planea sobre algunos profesionales la creencia de que para enseñar es suficiente con saber la disciplina. Pese a ello, va ganando terreno la convicción de que para enseñar es necesario saber, saber hacer, saber ser, saber desaprender y querer hacerlo.

“El proceso de aprender a enseñar es complejo y requiere de múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje en contextos flexibles que faciliten el desarrollo de una adecuada identidad profesional docente” (Marcelo, 2009, p. 31).

El docente debe contar con un estilo de enseñanza que le capacite para facilitar experiencias de aprendizaje activo a sus alumnos, fomentar la convivencia armónica, la participación, desarrollar la capacidad reflexiva e implicarse en la individualización de la enseñanza.

En efecto, sobre la base de experiencias fallidas, la última estructuración de los planes de formación intenta reducir el distanciamiento entre lo que se hace y lo que se debe hacer; entre la teoría y la práctica y eliminar la creencia que lleva a concebir este tramo formativo como un mero trámite burocrático. Pero ¿ello garantiza la asunción de estilos activos coherentes con la demanda de la realidad en los centros educativos? ¿El Máster contribuye a generar un conocimiento real de lo que es y debe ser la praxis docente? ¿Cómo se explica que un alumno tenga dificultades de aprendizaje dependiendo del profesor que le enseñe? Para Cochran-Smith y Fries (2005, p. 40) “existe un consenso emergente acerca de que

el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de sus alumnos y en la eficacia de las escuelas”.

En este contexto, pretendemos conocer cuáles son las percepciones y las representaciones simbólicas que poseen los alumnos, al inicio del Máster, sobre el hecho educativo, con la finalidad de conocer su estilo de enseñanza predominante y así ajustar la enseñanza a las concepciones de partida.

2. Diseño y metodología

En la búsqueda de clarificar tendencias, descubrir percepciones implícitas y con la intención de establecer cuál es el estilo de enseñanza predominante, llevamos a cabo un estudio descriptivo de carácter transversal. No se aspira a establecer leyes o principios que expresen relaciones de concomitancia o causalidad, se pretende, más bien, describir pautas, patrones y regularidades que permitan comprender el sentido, el significado y la construcción personal y social que los sujetos mantienen en los contextos en que funcionan (Escudero, 1990).

Todas las consideraciones anteriores nos lleva, en primera instancia, a conocer el estilo de enseñanza preferente manifestado por los estudiantes al inicio del Máster de Formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Santiago de Compostela.

Este conocimiento de cuáles son las concepciones previas sobre los estilos de enseñanza y las opiniones en relación a la naturaleza de las interrelaciones que se deben establecer en el aula, proporciona claves comprensivas reveladoras e indicativas, en cuanto a cómo el desarrollo profesional y el pensamiento del ulterior docente puede reconceptualizarse y enmendarse para facilitar la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje.

A su vez, con intención de profundizar en el análisis, consideramos necesario reseñar objetivos más específicos que nos sirvan como punto de referencia para incidir en aspectos relevantes del asunto en cuestión.

- a. Conocer si el hecho de poseer una u otra titulación llega a determinar un estilo de enseñanza distinto.
- b. Descubrir si se poseen diferentes estilos de enseñanza en función del sexo.
- c. Comprobar si la edad influye en la tendencia a manifestar un estilo de enseñanza determinado

2.1. Participantes

Para la obtención de información relevante, en función a los objetivos planteados, en este estudio participan un total de 53 sujetos matriculados en el Máster de “Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas” de la Universidad de Santiago de Compostela en el curso 2011-2012 (sobre una población de 73 matriculados).

Las categorías (titulación, sexo, edad) se establecen en función de los datos que se precisan y sólo en cuanto que razonablemente se puede pronosticar que van a dar respuestas disímiles, y por tanto, características significativamente diferentes.

Así tenemos que, en función de la titulación, se establece una muestra que comprende las siguientes disciplinas: Lengua Extranjera (50,0%), Ciencias Experimentales (21,9%) y Formación Profesional (28,1%), con un claro predominio de estudiantes titulados en Lengua Extranjera.

En cuanto a la distribución por sexos, se aprecia una importante diferencia porcentual entre mujeres (65,6%) y hombres (34,4%). Datos que denotan una substancial predominancia de mujeres.

Por último y atendiendo a la edad de la muestra, la hemos categorizado en torno a tres intervalos, existiendo un mayor número de individuos en el tramo comprendido entre 22 y 25 años (50%), mientras que el menor número lo registra el rango que incluye a los mayores de 30 años (6,3%). Consecuentemente la presente muestra abarca fundamentalmente estudiantes con edades que oscilan entre los 22 y los 29 años (93,8%).

Tabla 1. Distribución de la muestra

Muestra: 53 alumnos		
	Variable	Porcentaje
Titulación	L.Extranjeras	50,0%
	CC. Experimentales	21,9%
	Formación Profesional	28,1%
Sexo	Hombre	34,4%
	Mujer	65,6%
Edad	22-25	50,0%
	26-29	43,8%
	30 ó más	6,3%

2.2. Diseño

El estudio llevado a cabo es de tipo transversal, lo que supone que nuestro propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento concreto. Así mismo, ofrece un doble nivel de análisis. Por un lado, descriptivo, ya que nos referimos a un fenómeno existente buscando describir sus características, condiciones y tendencias. Por otro, analítico, con la intención de aproximarnos a los objetivos y las preguntas que guían la investigación.

2.3. Instrumentos

En función del marco teórico, la realidad educativa y los objetivos de la investigación, se ha llevado a cabo un procedimiento multimétodo a través de la integración del enfoque cualitativo y cuantitativo.

En primera instancia y partiendo de una extensa revisión de la literatura existente sobre los estilos de enseñanza se procedió a elaborar el instrumento de medida destinado a descubrir las tendencias, preferencias y estimaciones de los futuros docentes de Educación Secundaria al inicio de su formación pedagógica. Dicho instrumento fue validado y testado por criterio de jueces competentes y calificados con el objeto de que formulen aclaraciones y modificaciones consideradas pertinentes. La referida escala está compuesta por 31 juicios sobre diversos aspectos que describen rasgos o notas características de los estilos de enseñanza académico y activo, que se han de valorar en una escala nominal de cuatro puntos. Asignándole el valor 4 al que más se ajusta a su creencia y el 1 al que peor se adecúa. (González-Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2012).

Ambas dimensiones recogen ítems relacionados con aspectos nucleares en la praxis docente: comunicación, control, exigencia y empatía.

En referencia a las características técnicas de la escala, la fiabilidad obtenida a través de Coeficiente Alfa de Cronbach para el total de muestra es de 0.763. El índice de homogeneidad (utilizar sinónimos en "homogeneidad" "homogéneos") de los ítems corregido revela que son suficientemente consistentes y significativos y el análisis factorial reveló la existencia de dos grandes dimensiones, tal como detalla el estudio de las propiedades psicométricas de la escala (González-Peiteado, 2012; González-Peiteado, López-Castedo, Pino-Juste, 2012).

Los datos obtenidos han sido procesados utilizando el paquete estadístico SPSS/PC (Statistical Package for Social Sciencies). En primer lugar se obtuvieron descriptivos generales y posteriormente para hacer un estudio más ponderado de los datos se aplicó el análisis estadístico. A través de las pruebas de contraste hemos podido conocer si las variables titulación, sexo y edad daban lugar a la existencia de diferencias significativas en relación a los estilos de enseñanza académico y activo respectivamente.

En otro momento de la investigación se buscó la complementariedad de los resultados registrados por la escala con los aportados por la entrevista y de este modo saturar la información recogida acerca de las tendencias manifestadas sobre los estilos de enseñanza. Teniendo en cuenta estos criterios se han realizado cinco entrevistas por cada titulación. La información para el análisis se obtuvo a partir de las respuestas a tres preguntas de carácter abierto, sin límite de extensión. La información recogida se sometió a un proceso de reducción de información, a través de la selección, simplificación, categorización y formalización de los datos obtenidos, siendo finalmente codificados a partir de un procedimiento de carácter inductivo, con ayuda del soporte informático Aquad 6 (Huber, 2006; Hernández y Carrasco, 2012). De este análisis emerge un conglomerado de códigos que ha permitido hacer inferencias y establecer conclusiones, identificando y contrastando la reiteración de determinadas configuraciones típicas del accionar docente. Categorías que nos permitieron ordenar y sintetizar la información.

La nomenclatura utilizada para identificar las respuestas de los alumnos consiste en combinar las iniciales de cada especialidad con un número correlativo designado a cada alumno, de tal forma que el alumno de Formación Profesional entrevistado en segundo lugar se identificará como FP2.

3. Resultados

En vista de las apreciaciones precedentes y focalizando la atención en las preferencias que manifiestan los futuros docentes en relación al hecho educativo, se lleva a cabo la exposición de los resultados obtenidos describiéndolos de forma metódica en función de tres dimensiones (titulación, sexo y edad) consideradas fundamentales en el estudio efec-

tuado. En primer lugar se lleva a cabo un análisis descriptivo de las tres variables citadas. (Tablas 2, 3 y 4). Seguidamente, con el propósito de descubrir los estilos de enseñanza predominantes manifestados por los alumnos en función de la titulación académica, el sexo y la edad que poseen, se ha aplicado el modelo de análisis de varianza de un factor (ANOVA), con la pretensión de descubrir si todos los niveles del factor son iguales o si existen diferencias significativas en los resultados.

3.1. Análisis descriptivo

Inciendiando en la dinámica focalizada en las percepciones de los estudiantes sobre los estilos de enseñanza, en función de los datos surgidos del estudio de la muestra por titulaciones, existe una amplia preferencia hacia estilos de enseñanza activos. La tendencia es mayor en los titulados en Lenguas Extranjeras ($\bar{X}=83,87$) seguida de los licenciados en Ciencias Experimentales ($\bar{X}=82,29$), siendo los graduados en Formación Profesional los que manifiestan una predilección menor por estilos de enseñanza activos ($\bar{X}=75,33$). En todo caso, observamos como en el inicio del Máster, perviven en las concepciones de los estudiantes residuos de tradiciones que configuraron históricamente la praxis educativa.

Tabla 2. Los estilos de enseñanza en función de la especialidad

Especialidades	Estilos de enseñanza	Mínimo	Máximo	Media
L. Extranjeras	Estilo activo	74,00	93,00	83,8750
	Estilo académico	8,00	15,00	11,0000
Ciencias Experimentales	Estilo activo	69,00	90,00	82,2857
	Estilo académico	8,00	15,00	11,2857
Formación Profesional	Estilo activo	60,00	84,00	75,3333
	Estilo académico	11,00	16,00	14,0000

Si comparamos los resultados recogidos entre los estudiantes hombres y mujeres, ambos sexos comparten la idea de un estilo de enseñanza coherente con los principios inherentes al estilo activo, existiendo una ligera diferencia a favor de las estudiantes ($\bar{X}=81,38$), mientras que entre los hombres encontramos una media algo inferior ($\bar{X}=80,64$).

Tabla 3. Los estilos de enseñanza en función del sexo

Sexo	Estilos de enseñanza	Mínimo	Máximo	Media
Hombre	Estilo activo	60,00	93,00	80,6364
	Estilo académico	10,00	15,00	12,4545
Mujer	Estilo activo	67,00	91,00	81,3810
	Estilo académico	8,00	16,00	11,6190

Al evaluar el conjunto de respuestas en función de la edad de la muestra, observamos una clara propensión hacia estilos de enseñanza activos. Sin embargo en un análisis pormenorizado descubrimos que son los estudiantes en edades comprendidas entre 22 y 25 años los que se posicionan en mayor medida en torno a estilos activos ($\bar{X}=83,88$), seguido de los individuos que poseen más de 30 años ($\bar{X}=81,50$). La media es menor en los alumnos que integran el tramo comprendido entre los 26 y los 29 años ($\bar{X}=77,93$).

Tabla 4. Los estilos de enseñanza en función de la edad

Edad	Estilos de enseñanza	Mínimo	Máximo	Media
22-25	Estilo activo	67,00	93,00	83,8750
	Estilo académico	8,00	16,00	10,9375
26-29	Estilo activo	60,00	90,00	77,9286
	Estilo académico	8,00	16,00	12,7857
30 ó más	Estilo activo	79,00	84,00	81,5000
	Estilo académico	12,00	15,00	13,5000

3.2. Análisis inferencial

Con la aplicación del Anova, buscamos determinar si existen diferencias significativas en los resultados. En consecuencia, comprobamos que la edad y el sexo no influyen en la adquisición de un estilo de enseñanza preferente, o lo que es lo mismo, no hay diferencias en las tendencias manifestadas por la muestra en función de las variables citadas. Sin embargo, en el caso que relaciona estilos y titulación académica, tenemos que el nivel de significación asociado al estadístico F es menor que 0,05 por tanto concluimos que no todas las medias comparadas son iguales. Dado que F es significativa, nos planteamos conocer entre cuales grupos se generaban diferencias y para ello recurrimos a la prueba de la Dife-

rencia Honestamente Significativa de Tukey (HSD de Tukey) con la intención de comparar cada grupo con los demás y determinar las diferencias estadísticamente significativas entre especialidades.

El cuadro 7 de análisis de varianza nos informa que, efectivamente, existen diferencias estadísticamente significativas entre algunas titulaciones en función del estilo de enseñanza. Los resultados confirman diferencias en el estilo de enseñanza académico entre los graduados en Formación (\bar{x} = 14.00) y los licenciados en Lengua Extranjera (\bar{x} = 11.00) por un lado, y entre los graduados en Formación Profesional y los Licenciados en Ciencias Experimentales (\bar{x} = 11.286), por el otro. En ambos casos se manifiesta una mayor tendencia hacia estilos tradicionales en los titulados en Formación Profesional.

Si tenemos en cuenta estilos de enseñanza activos, observamos diferencias significativas entre los titulados en Lenguas Extranjeras (\bar{x} = 83.875) y los de Formación Profesional (\bar{x} = 75,333), siendo los primeros los que se muestran más activos.

Tabla 5. Anova por especialidades

Factores	Media	F	Sig	HSD de Turkey Sig.*
Estilo académico	L.Extranjeras: 11,0000	6,100	0,006	F.P.-L.Extranjera: 0,006
	C. Experimental: 11,2857			F.P.-C.Experimental: 0,004
	F.P.:14,0000			
Estilo activo	L. Extranjeras: 83,8750	4,730	0,017	L.Extranjeras-F.P.: 0,014
	C. Experimental: 82,2857			
	F.P.:75,3333			

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Comentarios muy ilustrativos y coherentes con los resultados obtenidos en la valoración de escala lo recogen las siguientes argumentaciones aportadas por los estudiantes durante la entrevista, reflejando posiciones muy próximas a un estilo de enseñanza activo. Sin embargo se manifiestan escasas representaciones simbólicas que les aproximen a tendencias académicas o tradicionales.

“Me identifico con un estilo de enseñanza que favorezca la implicación continua del alumno, la que se diseña al margen (en lo posible) de los libros de texto, buscando aquello que interesa al alumno, motivándoles y reforzando de forma positiva su aprendizaje” (LE1).

En este discurso se perfila un estilo próximo a concepciones que fomentan la participación del alumnado y la individualización de la enseñanza. Correlacionando con esta tendencia, en otro momento aportan opiniones altamente significativas.

“Es fundamental fomentar el trabajo en equipo, la responsabilidad del alumno y tener en cuenta las necesidades que manifiestan de forma individual y colectiva” (LE3).

“Es importante fomentar la participación, la capacidad crítica y mejorar el método de enseñanza en la medida de lo posible. Un estilo rígido, sin flexibilidad en la enseñanza, desatendiendo las necesidades del alumno puede llevar al fracaso” (FP1).

Nuevamente se proyectan comportamientos coherentes con estilos activos, implicando al alumno en su proceso formativo y desarrollando la capacidad analítica. Seguidamente se efectúa una crítica dirigida hacia algunas características de los estilos de enseñanza tradicionales.

“Para mí es fundamental ser afable y buen comunicador, comprensivo con las situaciones de los alumnos, comprometido con el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) creo que una buena relación profesor-alumno favorece el proceso educativo y ayuda a los alumnos a tener confianza en las propias posibilidades” (CE2).

Observamos como todavía perviven en las opiniones de algunos integrantes de la muestra, residuos de tradiciones que configuraron históricamente la praxis educativa.

“Creo que es importante que el profesor domine su asignatura y se sienta entusiasmado (...) porque creo que es más fácil transmitir algo que te gusta y dominas” (FP4).

5. Conclusión

La presente investigación estuvo constituida por dos momentos, cada uno de ellos contempló metodologías diferentes, recurriendo a la escala

y la entrevista como instrumentos de recogida de datos. En primer lugar, en los resultados obtenidos a partir de la implementación de la escala, se observa una tendencia clara de toda la muestra hacia la valoración negativa del estilo de enseñanza tradicional o académico, por lo menos en su concepción más radical. Es la variable “especialidad”, la que mayores niveles de discriminación genera respecto a los datos obtenidos. Al efectuar un estudio más ponderado de los resultados, el análisis de varianza nos revela que existen diferencias significativas en función de las titulaciones, siendo los graduados en Formación Profesional los más tradicionales ($\bar{X}=14,00$) frente a los titulados en Lenguas Extranjeras que registran las puntuaciones más bajas ($\bar{X}=11,00$). Este hecho también se ha recogido en las entrevistas realizadas, confirmando la tendencia. Así mismo, los indicadores volcados por los estudiantes en las entrevistas, en su mayoría, dan vida al estilo activo.

En cuanto al estilo académico o tradicional, parecería ser una forma de enseñanza devaluada en educación. Sin embargo, entre los estudiantes conviven resabios de este estilo que remiten a conceptos como “transmisión de contenidos” “competencias docentes centradas en el saber” con concepciones inherentes a un paradigma que integra los diferentes estilos activos. Esta complementariedad de estilos queda reflejada en ambos instrumentos de recogida de datos.

Algunos estudios avalan la pervivencia del estilo tradicional señalando que la clase magistral sigue teniendo bastante protagonismo siendo los alumnos receptores pasivos de la información (Ballesta, Izquierdo y Romero, 2011; García, González y Argüelles, 2009). A su vez, Martínez Geijo (2007) refiere que en los últimos estudios realizados en España sobre estilos docentes, los recursos más utilizados eran el libro de texto y la explicación dirigida a toda la clase, considerada ésta como un único estudiante de características medias. Sin embargo, a pesar de la existencia de un estilo preferente, es frecuente la combinación de estilos de enseñanza activos contribuyendo a que el estudiante desarrolle las competencias necesarias (Doménech Betoret, 2012).

En este orden de cosas, hemos constatado que las tradiciones pedagógicas parecen camuflarse en las entrevistas ya que, en líneas generales, se aprecian rasgos poco significativos en torno al estilo académico. Ello puede ser debido a que el anonimato de la escala permite poner en evidencia actitudes que están latentes en el alumnado y en la entrevista se prefiere contestar en función de lo socialmente aceptable.

Al considerar la variable sexo, comprobamos que las mujeres presentan en mayor medida posiciones favorables a un estilo activo, tendencia que se repite en el tramo de edad comprendido entre los 22 y los 25 años. Siendo el intervalo comprendido entre los 26 y los 29 años el que mantiene mayores niveles acordes a un estilo académico.

Por edades, al igual que sucede con la variable sexo, se generan matices dentro de cada rango, pero no representan un alto nivel de discriminación. En líneas generales, se observa que a superior rango de edad mayor creencia a favor de un estilo académico o tradicional en detrimento del activo. Sin embargo, en un análisis más ponderado, no se observan diferencias significativas en función del sexo y la edad.

La inexistencia de estudios realizados acerca de las percepciones sobre los estilos de enseñanza que mantienen los estudiantes del Máster al inicio de su Formación Inicial, nos impide contrastar ampliamente los resultados presentados.

En vista de los resultados a los que hemos hecho referencia, hemos constatado que los estudiantes del Máster en la fase inicial de su formación docente, tienen conocimiento y una visión positiva acerca del constructo estudiado. Podemos decir que la naturaleza activa figura en el discurso de los estudiantes a través de expresiones que hacen referencia a la importancia de adoptar comportamientos coherentes con una enseñanza que fomente la cooperación, la innovación, el trabajo en grupo y la individualización, entre otros.

Considerando el momento de inquietud que vivimos por la calidad de la enseñanza y dada la complejidad del hecho educativo, el estudio de los estilos de enseñanza debe ser un objetivo fundamental en las aulas del Máster ya que conlleva la utilización de una praxis y un modo de ser y actuar que facilite el aprendizaje eficaz del alumno. En consecuencia, creemos preciso dirigir la formación del futuro docente hacia un mayor conocimiento, desarrollo y optimización de los estilos de enseñanza, destacando la conveniencia de un uso plural de los estilos, con el fin de que en la praxis se puedan beneficiar el mayor número de discentes, aproximándose al impulso de una enseñanza individualizada (González Peiteado y Aznar Cuadrado, 2010).

Futuras investigaciones deberían considerar estas variables con el objetivo de seguir completando el cuadro de relación entre estilos de enseñanza y las dimensiones señaladas, especialmente en relación con los estudiantes graduados en Formación Profesional. Confiamos en que

los resultados encontrados hasta ahora y los futuros ayudarán a diseñar programas más eficaces de intervención educativa.

Referencias bibliográficas

- Aznar Cuadrado, V. (2009). La técnica de la resolución de problemas reales. *Innovación Educativa*, 19, 207-213. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ballesta Pagán, F. J., Izquierdo Rus, T., Romero Sánchez, B. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 353-368.
- Benejam, P. (2004). La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática. *Iber*, 42, 44-56.
- Benso, M. C. y Pereira, M. C. (Eds.) (2003). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Orense: Concello de /Fundación Santa María/Universidade de Vigo.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, 37-68. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Coldren, J. & Hively, J. (2009). Interpersonal teaching style and student impression formation. *College Teaching*, 57 (2), 93-98.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teacher Should Learn and Be Able to Do*. New Jersey: Jossey Bass.
- Escudero, J. M. (1990). Reforma educativa y formación del profesorado: los retos para las escuelas de formación de profesores. *Publicaciones* 18, 7-31.
- Domenech Betoret, F (2012). Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula. *Revista de Educación*. 358, 497-522
- García, M. J., González, C. y Argüelles, R. (2009). Methodological changes in technical teaching in order to the European Higher Education Area comparison between countries: Italy and Spain. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 2701-2706.
- García-Ruiz, R y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 1, 297-322. Consultado el 18 de agosto de 2012.
- Gargallo López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 66 (241), 425-446.
- González Faraco, J.; Jiménez Vicioso, J. Pérez Moreno, H. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de educación secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, 11, 67-85
- González-Peiteado, M. (2009). Estilos de enseñanzas predominantes en los alumnos de los centros de formación del profesorado de la provincia de Pontevedra. *Revista Innovación Educativa* 19 (237) 237-245. Universidad de Santiago de Compostela.

- González-Peiteado, M. (2010). Estilos de enseñanza: Un constructo nuclear de gran impacto en la praxis docente. *Revista Educación y Futuro Digital*. www.cesdonbosco.com/revista/articulos2010/ Consultado el 15 de abril de 2012)
- González-Peiteado, M. (2012). Las representaciones sobre los estilos de enseñanza en la construcción del rol docente. Tesis doctoral inédita. Universidad de Vigo.
- González-Peiteado, M.; Aznar Cuadrado, V. (2010). Aproximación al perfil de estilos de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: nuevos canales, nuevos retos. *Actas I Congreso Internacional: reinventar la profesión docente*, 348-356.
- González-Peiteado, M.; Lopez-Castedo, A.; Pino-Juste, M. (2013). Análisis psicométrico de una Escala sobre Estilos de Enseñanza (ESEE). *Revista Enseñanza & Teaching*, 31 (1) 181-198.
- González Sanmamed, M., Fuentes, E. y Arza, N. (2005). Las prácticas del CAP desde la perspectiva del alumnado. En M. Raposo et el. (Coords.), *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria, 489-500.
- Guttman, C. (2003). *Education in and for the Information Society*. Paris: UNESCO.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teacher College Press.
- Hervás Aviles R.M. (2005). Estilo de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos. Granada: Grupo editorial universitario.
- Hernández Amorós, M. J. y Carrasco Embuena, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Master de Formación del profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30 (2), 127-152
- Hood, J., Poulson, R., Mason, S., Walker, T. & Dixon, J. (2009). An examination of traditional and nontraditional students' evaluations of professorial leadership styles: transformational versus transactional approach. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (1), 1-12.
- Imbernón, F. (2000). La formación del profesorado de secundaria: entre la ausencia, el abandono y la desidia. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 81-85.
- Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e Informalidad en el Proceso de Aprender a Enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-55.
- Martínez, Geijo. P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: España.
- Martínez Geijo, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 77-94
- Mérida Serrano, R.; González Alfaya, E.; Olivares García, M. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad *Revista de Investigación en*

- Educación*, 9 (2), 184-199 <http://webs.uvigo.es/reined/> Consultado el 15 de octubre de 2012.
- Michel, N., James, J. & Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: an empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20 (4), 397-418.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Puelles, M. (2003). Las políticas del profesorado en España. En M.C. Benso y M. C. Pereira (Coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Auria, 17-38.
- Puelles, M. (Coord.) (2009). *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Romero, J.; Gómez, A. L.; García, F. F. y Rozada, J. M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero y A. L. Gómez (Eds.). *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Yanes, J. (1998). La formación del profesorado de Secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.
- Yildirim, O., Acar, A., Bull, S. & Sevinc, L. (2008). Relationships between teacher's perceived leaderships style, student's learning style, and academic achievement: A study on high school students. *Educational Psychology*, 28 (1), 73-81.
- Weltman, D. & Whiteside, M. (2010). Comparing the effectiveness of tradicional and active learning methods in business stadistics: Convergence to the mean. *Journal of Stadistics Education*, vol. 18 (1). www.amstat.org/publications/jse/v18n1/weltman.pdf Consultado el 1 de julio de 2013.